

教育実習経験が教師に必要な資質能力に 関する自信と教師志望度に及ぼす影響 －実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較－

秋 光 恵 子
(兵庫教育大学)

教師を目指す学生にとって、教育実習は極めて重要な意味をもつ。教育実習が教師に必要な資質能力に関する自信や教師志望度に影響を与えることはこれまでも確認されているが、従来の研究では教育実習で経験するどのような内容がそれらに影響を与えるのかについては明らかにされていない。そこで本稿では、教育実習経験を学習内容と人間関係から捉え、それらが教職への自信や教師志望度に与える影響について検討した。本学附属小学校で4週間にわたる実地教育Ⅲを履修した学部生と院生を対象に調査を行った結果、実地教育Ⅲが学生に与える影響には、学部生と院生で共通のものと異なるものがあることが明らかとなった。共通の影響とは、①実地教育Ⅲによる教職意欲の向上が、対人関係能力の自信と教師志望度に正の影響を及ぼす、②実地教育Ⅲによる学級経営力の向上が、実践的指導力と自発的行動力の自信に正の影響を及ぼす、であった。また異なる影響とは、①実地教育Ⅲによる指導技術の習得は学部生では実践的指導力の自信につながるが、院生では自発的行動力の自信に負の影響を与える、②学部生においてのみ、実地教育Ⅲでの実習生同士や児童との関係が教師としての自信に正の影響を及ぼす、③院生においてのみ、実地教育Ⅲでの指導教員との関係が教師志望度に正の影響を与える、であった。

キーワード：教育実習、実地教育Ⅲにおける学習内容、実地教育Ⅲにおける人間関係、教師に必要な資質能力に関する自信、教師志望度

秋光 恵子：兵庫教育大学大学院・臨床・健康教育学系・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1，
E-mail: akimitsu@hyogo-u.ac.jp

The Influence of Teaching Practicum on Students' Confidence in Teacher's Qualities and their Motivation for Teaching Profession: Comparison between Undergraduates and Graduates Participated in Practice Teaching Ⅲ

Keiko Akimitsu
(Hyogo University of Teacher Education)

The purpose of this study was to examine the influences of teaching practicum on students' confidence in teacher's qualities and their motivation for teaching profession. The results of the survey for undergraduate and graduate student-teachers participated in practice teaching Ⅲ showed that practice teaching Ⅲ had not only the general effects on students' confidence and their motivation but also the characteristic effects of students' status. The general effects were 1) the sense of improve of the consciousness of teaching profession through practice teaching Ⅲ had the positive influences on the confidence in the ability of interpersonal relationship and on their motivation, 2) the sense of acquisition of class management strategies through practice teaching Ⅲ had the positive influences on the confidence in the practical ability of teaching and the confidence in the ability of voluntary action. Furthermore, the characteristic effects were 1) the sense of improve of the teaching skills through practice teaching Ⅲ had the positive influence on the confidence in the practical ability of teaching in undergraduates, but had the negative influence on the confidence in the ability of voluntary action in graduates, 2) the interactions with other student-teachers and with pupils during practice teaching Ⅲ had the positive influences on the various confidence in teacher's qualities only in undergraduates, 3) the interaction with cooperative teachers during practice teaching Ⅲ had the positive influence on the motivation for teaching profession only in graduates.

Key Words: Teaching practicum, Attainment through practice teachingⅢ, Interpersonal relationship during practice teachingⅢ, Confidence in teacher's qualities, Motivation for teaching profession

Keiko Akimitsu:Associate Professor, Clinical, Health and Special Support Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494. E-mail: akimitsu@hyogo-u.ac.jp

問題と目的

教師を目指す学生にとって、学級に配属されて教師としての実務の全般を体験する教育実習は、4年間の教育課程における最大の学びと言えよう。本学においても、3年次に4週間という長期にわたり経験する実地教育Ⅲは、学生にとって自らの教師としての資質能力を自覚し、伸ばす重要な機会となる。実地教育Ⅲ（小学校教育実習）では、「小学校の教育全般について実習し、特に授業を中心とする基本的な教育方法及び技術を修得する」こと、ならびに「指導教諭と共に、小学校教育活動に取り組むことによって、教師としてのあり方を学ぶとともに、児童の特性を理解する能力を養い、教師としての資質を啓発する」ことが目的とされている（兵庫教育大学学校教育研究センター, 2009）。学生は、この目的を達成するために、数回に及ぶ事前事後のオリエンテーションも含めたきめ細かな指導のもとで、附属小学校の配属学級の児童と関わりながら、小学校教員として必要となる学習指導、学級経営、生活指導・生徒指導等を担う実践的指導力の基礎を実習することになる（兵庫教育大学学校教育研究センター, 2009）。このような実地教育Ⅲの成果に関しては、教師に必要な資質能力の自信度（別惣・長澤, 2003；別惣, 2004a）や、実習到達基準に関する自己評価の変化（別惣・渡邊・長澤・中田・加藤・上西, 2009）等によって検討されている。そして、実地教育Ⅲの履修後には資質能力の自信度や到達基準の自己評価が、履修前よりも上昇することが報告されている（別惣・長澤, 2003；別惣, 2004a；別惣ら, 2009）。

さらに、教育実習における様々な経験は、学生にとって素朴な憧れであった教職を生涯の職業として選択するか否かを判断する大きな目安ともなる。例えば1年次から継続的に実地教育が課されている本学の学生においては、入学時には5段階評定での平均値が4.0を超えていた教師志望度は3年次にかけて漸次低下し、その後4年次初めに再び上昇して、4年次10月にはさらに高まることが示されている（別惣, 2004ab）。そのような教師志望度の上昇は、実地教育Ⅲを含むいわゆる教壇実習での経験によるものであることが、学生の自由記述を分析した結果から報告されていた（別惣, 2004ab）。つまり、実際に教師として教壇に立ち児童生徒と関わりながら教職の全般を体験するという教育実習経験は、学生の教師としての資質能力に対する自信を向上させるとともに、教師志望度の上昇ももたらすと解釈できよう。

しかしながら毎年、4週間にわたる実地教育Ⅲの後に教職への適性に迷いを感じ、教師志望度を低下させる学生が少なからず存在することも否めない。これは本学の学生に限ったことではなく、国立大学協会教員養成制度特別委員会（1993）でも17大学の教育学部学生を対象とした調査から、教育実習によって教職への自信を低下さ

せる学生が多いことが報告されている。阿形（2005）や淵上・島田・園屋（1994）による調査でも、教育実習前後で約半数の学生は一貫して高い教職志望を示していた半面、志望度が低いままか低下した学生も15%から20%程度いることが示されていた。同じように教育実習に参加しても、教職に対する自信を深めたり志望を強めたりする学生がいる一方で、それらを低下させる学生もいるということは、実習への参加自体ではなくそこで何を経験し学んだのかということが重要であることは言うまでもない。したがって、教育実習を通して学生の教師としての資質能力を向上させ、その自信を基盤とした教職志望を上昇させるためには、教育実習における学びの内容とその影響について、より詳細に検討することが必要であろう。

教育実習の成果と効果に関しては、自己効力感や授業観の変化等、これまでも様々な観点から多くの研究が行われてきている。（桜井, 1992；持留・有馬, 1999；今栄・清水, 1994；今林・有馬, 2007；西松, 2008貫井・市川・吉田, 2001等）。しかし従来の研究のほとんどにおいては、「教育実習の前後」という大きな枠組みの中での変化が論じられてきており、教育実習で経験するどのような内容が資質能力に対する自信や教師志望度に影響を及ぼしているのかということについては明らかにされていない。そこで本稿では、実地教育Ⅲにおける学生の経験を学習内容と人間関係という2つの側面から測定し、それらが教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。

方 法

1. 調査内容

(1)教師志望度

10センチメートルの直線の左端に「0%」、中央に「50%」、右端に「100%」と明示した線分を示し、「今現在の自分の教師志望度が何%くらいか」を、その線分上に印を入れることによって回答するように求めた。線分の左端から、対象者が記入した印までの長さをミリ単位で測定し、各対象者の教師志望度とみなした。したがって、教師志望度の得点範囲は0から100である。

(2)教師に必要な資質能力に関する自信

教師としての資質能力に対する自己評価のために、別惣・長澤（2003）が作成した教師に必要な資質能力に関する自信尺度を使用した。この尺度は「自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる」「自主的・自発的に行動ができる」「新しい指導技術を積極的に身につけることができる」等の36項目であり、『実践的指導力』『対人関係能力』『自発的行動力』『人間理解力』の4因子から構成されたものである。それぞれの項

目に対しては、別惣・長澤（2003）と同様に「自信がある」から「自信がない」までの5段階で評定を求めた。

(3)実地教育Ⅲにおける学習内容

実地教育Ⅲにおいてどのようなことを経験し学習したかについて測定するために、実地教育Ⅲのテキストに示された実習評価の6つの観点（「実習の意欲と態度」「教材研究と指導計画」「学習指導と授業研究」「児童の理解」「生徒指導と学級経営」「教師としての資質」）に基づく16項目（兵庫教育大学学校教育研究センター，2009，2003）と別惣・長澤（2003）による実地教育Ⅲの教育的意義22項目から重複する項目を除いた31項目を用いた。質問項目は「目的意識をもって実習に参加した」「綿密な指導計画を立てることができた」等であり、各項目に対しては「あてはまる」から「あてはまらない」までの5段階で評定を求めた。

(4)実地教育Ⅲにおける人間関係

坂田・音山・古屋（1999）による教育実習ストレス尺度に含まれる「対教員」「対児童・生徒」「対実習生」に関する項目を参考にして、教育実習期間中の人間関係を測定する17項目を実地教育Ⅲの人間関係尺度として用いた。質問項目は「教員に的確な指導をしてもらえた」「教員の態度はあたたかかった」（「対教員」項目）、「児童と十分に交流できた」「児童がよくなつてくれた」（「対児童・生徒」項目）、「実習生同士のまとまりは良かった」「他の実習生と協力して作業できた」（「対実習生」項目）等であり、各項目に対しては「あてはまる」から「あてはまらない」までの5段階で評定を求めた。

(5)実地教育Ⅲに対する満足度

実地教育Ⅲに対する全体的な満足度を評価させるために、「実習は満足できるものであった」「実習は楽しかった」「実習は充実していた」の3項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5段階で評定を求めた。これら3項目のクロンバックの信頼性係数を算出したところ $\alpha = .852$ という値が得られたことから、十分な内の一貫性を有するとみなし、3項目の平均評定値を実地教育Ⅲの満足度得点とするものとした。

表1 調査対象者の内訳

	7月調査	11月調査	合計
対象者	87	184	271
有効回答数	76	182	258
(有効回答率)	(87.4%)	(98.9%)	(95.2%)
学部学生	65	149	214
(男性/女性)	(22/43)	(43/106)	(65/149)
(前期履修/後期履修)	—	(101/48)	(101/48)
大学院生	11	32	43
(男性/女性)	(4/7)	(13/19)	(17/26)
不明	0	1	1

大学院生は全員が実地教育Ⅲを後期に履修する。

2. 調査の手続きと対象者

調査は2005年7月および11月に授業時間を利用して実施した。調査対象者はその年度に実地教育Ⅲを履修する学部3年生および小学校教員養成プログラムを受講する修士課程2年の大学院生であった。なお、7月調査は後期に実地教育Ⅲを履修する学生のみを対象とした。したがって、7月調査は実地教育Ⅲが実施される約2ヶ月前に、また11月調査は実地教育Ⅲの履修後（前期に履修した学生は終了から約4ヶ月後、後期に履修した学生は約10日後）に実施されたことになる。7月調査では、教師志望度と教師としての資質能力に関する自信について回答を求め、11月調査ではそれらに加えて実地教育Ⅲにおける学習内容、人間関係、満足度についても回答を求めた。

2回の調査における調査対象者271名と、回答に著しい不備のあるものを除いた有効回答者258名（有効回答率95.2%）の内訳は表1に示した通りである。なお、調査は無記名で実施したが、2回の調査データをマッチングさせるために、フェイスシートに任意の4ケタの数字を記入することを依頼した。その結果、33名から7月調査と11月調査の両方でマッチングされた回答を得ることができた。

結 果

1. 各尺度の分析結果

(1)各尺度の因子分析結果

①教師に必要な資質能力に関する自信尺度 教師の資質能力に関する自信尺度36項目について因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行なった結果、固有値の推移と因子の解釈可能性から4因子解が妥当であると考えた（表2）。第1因子は、別惣・長澤（2003）と同様に「社会での出来事と教育との関係を頭に入れて指導ができる」「子どもの個人差に配慮した指導ができる」「既成の科目（枠）にとらわれないで総合的な視野に立って指導ができる」等の指導能力に関する項目全般から構成された『実践的指導力』因子であった。第2因子と第3因子は、いくつかの項目の入れ替わりがあるものの、別惣・長澤（2003）と概ね同様と解釈できる因子構造となった。第2因子は「自主的・自発的に行動できる」「何事に対しても積極的に行動できる」「同世代の人と容易に仲間づくりができる」等の教師に必要とされる自発的・積極的な行動の項目群である『自発的行動力』因子となり、第3因子は「みんなで決めたルールは必ず守ることができる」「やさしさ・思いやりをもって人に接することができる」等の他者に対して思いやりをもちながら上手く接していく能力を示す項目群である『対人関係能力』因子となった。第4因子は、別惣・長澤（2003）では人間理解力因子の一部であった「何事にも苦労が必要である

表2 教師に必要な資質能力に関する自信尺度の因子分析結果

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
第1因子 『実践的指導力』				
社会での出来事と教育の関係を頭に入れて指導ができる	.746	.024	-.156	.068
社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる	.665	.086	-.036	.180
子どもの個人差に配慮した指導ができる	.643	.037	.085	.050
既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視野に立って指導ができる	.632	.074	-.021	.218
子どもの行動に何か生じれば、すぐに対処できる	.624	.157	.192	-.081
一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする教育観をもっている	.603	.051	.258	.149
活動内容の妥当性や有用性について、検討することができる	.584	.069	.190	-.003
自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる	.580	.061	.342	-.118
子どもたちの評価を自分の経験とカンに基づいて行なうことができる	.564	.146	.054	-.290
自分の教育観や子ども観をもっている	.541	.161	-.022	.077
子どもからの質問に対して、誠心誠意答えることができる	.536	.136	.292	.115
形式陶冶と実質陶冶の違いを理解しながら指導ができる	.532	.159	.022	-.131
子どもたちのつまづきが発見できる	.481	.076	.179	-.230
あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	.479	-.009	.147	.075
子どもが理解しやすいように、指導内容を組み立てて配列できる	.478	.182	.193	-.100
子どもたちの能力を調べて指導の参考にすることができる	.474	.104	.354	.268
子どもの興味・関心を把握することができる	.461	.062	.308	-.041
新しい指導技術を積極的に身につけることができる	.438	.151	.066	.022
第2因子 『自発的行動力』				
自主的・自発的に行動できる	.174	.759	.013	.119
何事に対しても積極的に行動できる	.174	.743	-.037	.140
同世代の人と容易に仲間づくりができる	.070	.654	.192	-.072
みんなと協力して物事を行なうことができる	-.002	.636	.389	.074
その場その場に応じて行動できる	.176	.503	.044	-.011
人間が好きである	.029	.466	.456	.017
誰に対してもわけへだてなく接することができる	.221	.414	.360	-.041
第3因子 『対人関係能力』				
みんなで決めたルールは必ず守ることができる	.033	-.013	.508	.056
やさしさ・思いやりをもって人に接することができる	.064	.216	.505	.189
人間一人ひとりがかげがえのない存在であると思える	.127	.293	.502	-.021
子どもの意見は謙虚に受け止めることができる	.336	.090	.485	.125
理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる	.374	.003	.456	.278
関心がなくても、人の話に耳を傾けることができる	.051	.041	.405	.156
子どもの行動を絶えず観察することができる	.381	.068	.392	.006
第4因子 『真面目さ』				
何事にも苦労が必要であると思える	.008	.085	.198	.545
一見、無意味なことにも理由があると思える	.177	.144	.097	.491
物事を行なうには順序が必要であると思える	-.075	-.053	.089	.422
固有値	6.347	2.880	2.806	1.312

と思える」「一見、無意味なことにも理由があると思える」「物事を行なうには順序が必要であると思える」の3項目だけで構成されており、物事に対する真面目で勤勉な態度を現わしている項目群であったため『真面目さ』因子と命名した。各因子を構成する項目を用いてクロンバックの信頼性係数を算出したところ、第1因子から順

に $\alpha = .902$, $\alpha = .812$, $\alpha = .701$, $\alpha = .551$ となり、いずれの因子にも高い負荷量を示さなかった「自分を客観的に評価できる」を除いた35項目での信頼性係数は、 $\alpha = .902$ であった。したがって、これらの項目は教師の資質能力への自信を測定する尺度としての内的一貫性を有していると考えられたが、第4因子の α 係数は信頼性を認

表3 実地教育Ⅲにおける学習内容尺度の因子分析結果

項目内容	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子 『教職意欲の向上』			
教師になるために必要な向上心や探求心を得られた	.780	.105	.176
教師を目指す自覚が身についた	.450	.125	.128
子どもを教育することへの使命感が身についた	.700	.109	.304
授業を振り返り、自らの課題を発見できた	.684	.322	.010
今後大学で学ぶ際の学習課題の発見に役立った	.576	.192	.153
任された仕事を成し遂げる責任感が身についた	.566	.243	.144
教育についての自分の考えが持てるようになった	.454	.325	.197
子どもたちとの交流の仕方が学べた	.401	.400	.190
教師を目指す実習生にふさわしい勤務態度であった	.385	.281	.109
第2因子 『指導技術の習得』			
学習指導の基本的な技術・方法を習得できた	.187	.572	.098
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	.419	.549	.147
教材研究や指導案の書き方がわかった	.159	.541	-.008
教室内の環境整備・工夫等ができた	.069	.524	.342
教科内容を理解し、教材研究ができた	.225	.498	.231
掲示資料等の準備や板書ができた	.136	.493	.182
授業場面で子どもたちに適切な対応ができた	-.026	.486	.420
自分の教職への適性が判断できた	.131	.460	.090
綿密な指導計画を立てることができた	.272	.410	.253
第3因子 『学級経営力の向上』			
子どもたちに対して適切な指導をし、学級をまとめることができた	.001	.237	.704
自己表現力を身につけることができた	.357	.027	.641
自主性・積極性が養われた	.410	.058	.529
集団指導場面でリーダーシップを発揮できた	.184	.256	.472
学級経営の方法・技術が身についた	.210	.345	.462
教師として成長していくための学習方法がわかった	.301	.262	.434
児童の発達、興味、内面の動き等について理解できた	.271	.256	.407
固有値	4.236	3.266	2.492

めるには十分とは言えない値に留まったため、以下の分析では用いないものとした。

②実地教育Ⅲにおける学習内容尺度 実地教育Ⅲの学習内容尺度31項目についても因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行い、初期の固有値1.0を基準とした結果、3因子が抽出された。どの因子にも高い負荷量を示さなかった項目を削除した最終的な因子構造は表3に示した通りである。第1因子は「教師になるために必要な向上心や探求心を得られた」「教師を目指す自覚が身についた」「子どもを教育することへの使命感が身についた」等の9項目であり、『教職意欲の向上』因子と命名した。第2因子は「学習指導の基本的な技術・方法を習得できた」「教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった」「教材研究や指導案の書き方がわかった」等の9項目であり、『指導技術の習得』因子と命名した。第3因子は「子どもたちに対して適切な指導をし、学級

をまとめることができた」「集団指導場面でのリーダーシップを発揮できた」等の7項目であり、『学級経営力の向上』因子と命名した。この因子構造と実地教育Ⅲの評価の観点とを比較すると、第1因子は「実習の意欲と態度」と「教師としての資質」の観点、第2因子は「教材研究と指導計画」と「学習指導と授業研究」の観点、第3因子は「児童の理解」と「生徒指導と学級経営」の観点がそれぞれまとまったものと考えられる。このような観点のまとまり方は、実地教育Ⅲの学習目的として掲げられた「授業の基本的な方法と技術の修得」（第2因子）、「教師としてのあり方と資質の啓培」（第1因子）、「児童の特性を理解する能力の養成」（第3因子）とよく対応していることから、実地教育Ⅲにおける学習内容として妥当な因子が抽出されたと言えよう。各因子を構成する項目を用いて算出したクロンバックの信頼性係数は第1因子から順に、 $\alpha = .870$ 、 $\alpha = .806$ 、 $\alpha = .776$ とな

表4 各下位尺度得点のグループごとの平均値(標準偏差)

	7月調査(実地教育Ⅲの履修前)						11月調査(実地教育Ⅲの履修後)								F 値および 多重比較
	全体 (N=76)	後期履修学部生 (N=65)		大学院生 (N=11)		t 値	全体 (N=182)	前期履修学部生 (N=101)		後期履修学部生 (N=48)		大学院生 (N=32)			
教師志望度	71.4 (27.3)	69.2 (27.0)	82.1 (27.2)	1.46	71.9 (24.9)	68.3 (28.9)	73.7 (23.9)	84.5 (18.0)	3.68*, a<c						
教師に必要な資質能力に対する自信															
実践的指導力	3.20 (.553)	3.12 (.549)	3.64 (.345)	3.03**	3.08 (.567)	3.07 (.545)	2.98 (.600)	3.28 (.530)	2.88+, b<c						
自発的行動力	3.53 (.669)	3.47 (.646)	3.81 (.745)	1.61	3.49 (.690)	3.43 (.694)	3.40 (.716)	3.82 (.558)	4.56**, ab<c						
対人関係能力	3.67 (.548)	3.61 (.538)	3.97 (.494)	2.09*	3.73 (.556)	3.73 (.561)	3.65 (.596)	3.90 (.376)	2.07						
実地教育Ⅲでの経験															
満足度					4.35 (.799)	4.24 (.856)	4.44 (.642)	4.68 (.476)	4.50**, a<c						
学習内容															
教職意欲の向上					3.88 (.670)	3.79 (.678)	3.86 (.607)	4.26 (.542)	6.69**, b<c						
指導技術の習得					3.65 (.568)	3.64 (.568)	3.63 (.543)	3.73 (.620)	0.34						
学級経営力の向上					3.39 (.591)	3.34 (.611)	3.37 (.588)	3.58 (.516)	2.03						
人間関係															
実習生との関係					3.59 (.472)	3.58 (.438)	3.56 (.547)	3.67 (.435)	0.51						
児童との関係					3.52 (.532)	3.58 (.498)	3.45 (.612)	3.43 (.459)	1.47						
教員との関係					4.22 (.629)	4.20 (.652)	4.20 (.570)	4.34 (.658)	0.70						

多重比較結果に表記されたアルファベットは、a：前期履修学部生、b：後期履修学部生、c：大学院生、を意味する。

**：p<.01, *：p<.05, +：p<.1

り、それぞれ十分な内の一貫性も確認された。

③実地教育Ⅲにおける人間関係尺度 実地教育Ⅲの人間関係尺度17項目についても因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行なった。初期の固有値1.0を基準としたところ、「対実習生」「対児童・生徒」「対教員」として設定された項目ごとにまとまった3因子が抽出されたため、それぞれ『実習生同士の関係』『児童との関係』『指導教員との関係』と命名した。クロンバックの信頼性係数を算出して各因子の内的一貫性を確認したところ、信頼性を低下させている項目があったためそれを除外した結果、クロンバックの α 係数は第1因子から順に $\alpha = .883$, $\alpha = .712$, $\alpha = .633$ となった。第3因子の α 係数は若干低いがほぼ満足できる値となったため、この3因子解を採択するものとした。

(2)各尺度得点のグループごとの比較

各因子を構成する項目の平均値を算出して下位尺度得点とし、実地教育Ⅲを前期に履修した学部学生、後期に履修した学部学生、後期に履修した大学院生の3グループ間で比較した(表4)。その結果、すべての下位尺度において前期履修学部学生と後期履修学部学生との間に有意な差異は認められず、実地教育Ⅲにおける人間関係尺度を除いたほとんどの下位尺度で学部学生よりも院生の方が有意に高得点であった。そこで以下では、学部学生と大学院生を別にして分析を行なうものとした。

2. 実地教育Ⅲにおける経験、教師に必要な資質能力に関する自信、および教師志望度の関連性

実地教育Ⅲにおける学習内容や人間関係、全体的な満足度が教師に必要な資質能力に関する自信を媒介して志

望度に影響することを仮定して、パス分析を行なった。但し多重共線性の影響を排除するために、因子分析を行なった尺度については各下位尺度の因子得点を用いた。また変数間の単相関を確認したところ、実地教育Ⅲの全体的な満足度得点は実地教育Ⅲにおける学習内容得点や人間関係得点と高い相関がみられたため、説明変数として投入しないものとした。なお、目的変数とした教師としての資質能力に関する自信の3つの下位尺度および教師志望度に対する調整済み R^2 値は、すべて1%水準で有意であった。

(1)学部学生

学部学生における分析結果は図1に示した通りである。教師に必要な資質能力のうち、『実践的指導力』に関する自信は実地教育Ⅲにおける『指導技術の習得』と『学級経営力の向上』から、また『自発的行動力』に関する自信は実地教育Ⅲにおける『学級経営力の向上』と『児童との関係』から、さらに『対人関係能力』に関する自信は実地教育Ⅲにおける『教職意欲の向上』と『実習生同士の関係』から、それぞれ有意な正の影響を受けていた。教師志望度は実地教育Ⅲにおける『教職意欲の向上』からのみ有意な影響が認められ、教師としての資質能力に関する自信からのパスはすべて有意ではなかった。また実地教育Ⅲにおける『指導教員との関係』は、教師に必要な資質能力に関する自信にも教師志望度にも影響を及ぼしていなかった。

(2)大学院生

大学院生における分析結果は、学部学生とはいくつかの点で異なっていた(図2)。教師に必要な資質能力の

『実践的指導力』と『自発的行動力』に関する自信には実地教育Ⅲにおける『学級経営力の向上』が、『対人関係能力』に関する自信には実地教育Ⅲにおける『教職意欲の向上』が、それぞれ正の影響を及ぼしており、これらの関係性は学部学生と共通のものであった。しかし、『自発的行動力』に関する自信には実地教育Ⅲにおける『指導技術の習得』が負の影響を及ぼしていた。さらに、大学院生においては実地教育Ⅲにおける人間関係は資質能力に関する自信に影響を及ぼしていなかったが、教師志望度には『指導教員との関係』が直接的な正の影響を及ぼしていた。大学院生における教師志望度には、教師としての資質能力のうち『対人関係能力』に関する自信も正の影響を及ぼしていた。

3. 実地教育Ⅲの履修前後における変化

(1) 資質能力に関する自信と教師志望度の変化

7月調査と11月調査で回答がマッチングされた33名の対象者において、実地教育Ⅲの前後で教師としての資質能力に関する自信および教師志望度にどのような変化があったのかを確認した。時期（7月/11月）と学年（学部学生/大学院生）を独立変数とする2要因分散分析の結果、資質能力の下位尺度および教師志望度のいずれにおいても時期の主効果（ $F(1,30) < 3.45, ns$ ）、学年の主効果（ $F(1,30) < 2.42, ns$ ）、交互作用（ $F(1,30) < 2.25, ns$ ）は有意ではなく、実地教育Ⅲの前後における変化は認められなかった。

(2) 教師志望度の変化と実地教育Ⅲにおける経験の関連

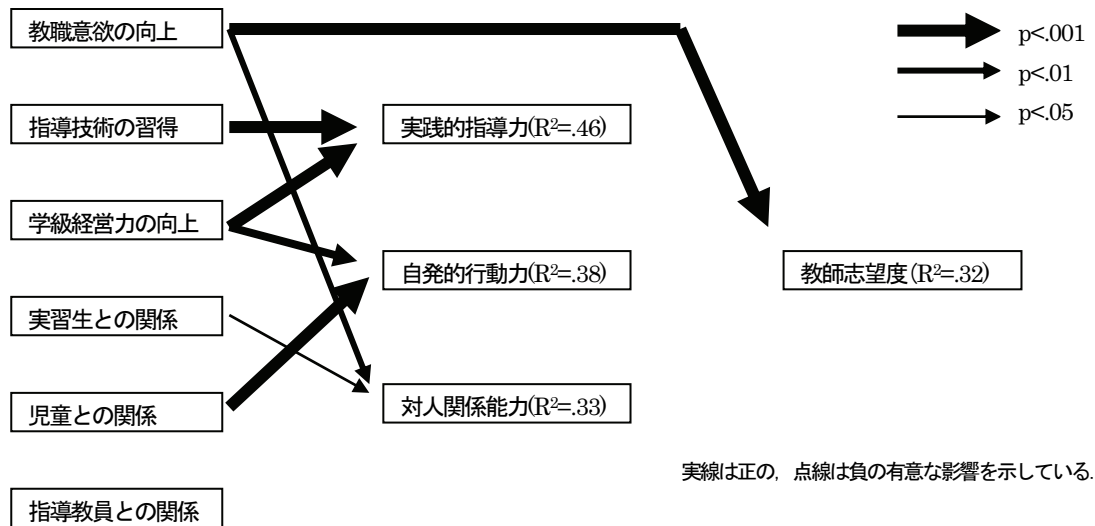


図1 学部学生によるパス分析の結果

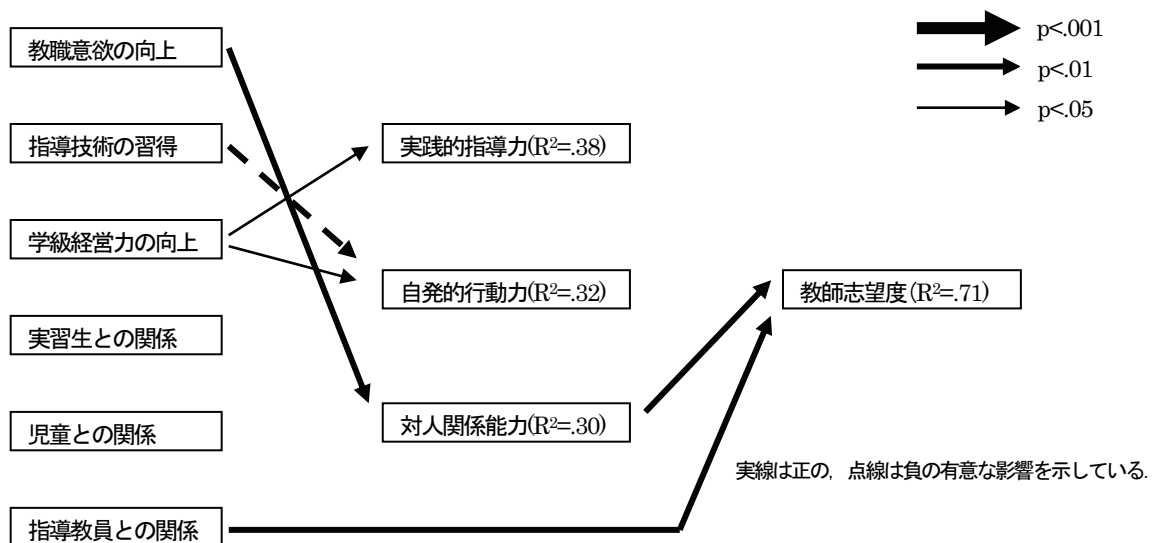


図2 大学院生によるパス分析の結果

7月調査と11月調査で回答がマッチングされた33名のうち教師志望度に欠損値のなかった27名において、実地教育Ⅲの前後での教師志望度の変化を整理した。教師志望度（得点範囲は0から100）を20ポイント単位でまとめた結果は表5のようになり、実地教育Ⅲの前後とも教師志望度が80ポイント以上の群（高志望維持群9名）、60～79ポイントの群（中志望維持群5名）、60ポイント未満の群（低志望維持群4名）、教師志望度が上昇した群（上昇群6名）、低下した群（低下群3名）に分類できた。そこで、この5群間で実地教育Ⅲにおける学習内容と人間関係および満足度を比較したところ、『教職意欲の向上』においてのみ有意な主効果が認められ（ $F(4,26)=4.17, p<.01$ ）、多重比較の結果から低志望維持群の学生は他の学生よりも『教職意欲の向上』得点が低いことが示された。なお、この分析の対象者であった27名に含まれる院生は4名のみ（高志望維持群2名、中志望維持群と上昇群が各1名）であったため、学部学生と院生を分けた分析は行なわなかった。

表5 実地教育Ⅲの履修前後における教師志望度の変化

7月調査 (履修前)	11月調査(履修後)の志望度					計
	0-19	20-39	40-59	60-79	80-100	
0-19	2	0	0	0	0	2
20-39	0	0	0	0	1	1
40-59	0	0	2	1	2	5
60-79	0	1	1	5	2	9
80-100	0	0	0	1	9	10
計	2	1	3	7	14	27

考 察

本稿では、実地教育Ⅲにおける学生の経験を学習内容と人間関係という2つの側面から測定し、それらが教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響について明らかにするために、学部3年生と大学院修士課程2年生を対象として2回の調査を実施した。その結果、実地教育Ⅲにおける経験、教師に必要な資質能力に関する自信、教師志望度のすべてにおいて学部学生と大学院生に有意な得点差があったため（表4）、それらの関連性に関する分析でも両者を別々にして検討を行なった。実地教育Ⅲにおける経験、すなわち学習内容と人間関係が教師としての資質能力に関する自信を媒介して教師志望度に影響することを仮定したパス分析では、学部学生と大学院生の共通点と相違点の両方が確認された（図1、図2）。したがって、実地教育Ⅲには実習生の教師としての資質能力への自信と教師志望度に対する一般的な効果と、実習生の立場に特有の効果があると解釈できよう。

実地教育Ⅲの一般的な効果の1つは、実地教育Ⅲによる教職意欲の向上が、対人関係能力という教師としての

資質能力への自信を深めることであった。『教職意欲の向上』因子と『対人関係能力』因子のそれぞれを構成する項目をみると、前者は「向上心」「探究心」「使命感」「責任感」等が、後者は「ルールを守る」「やさしさ」「思いやり」「謙虚」等がキーワードとなっていた。これらのキーワードはどちらも教師という人間像、いわゆる「教師らしさ」を象徴するものであるという点で一致している。そのために、実地教育Ⅲを通して教職意欲が高まったという自覚が、資質能力の中でも対人関係能力に関する自信につながったと考えられる。

実地教育Ⅲの一般的な効果の2つ目は、学級経営力の向上が実践的指導力と自発的行動力の自信を深めるというものであった。近年の学校現場では、学級崩壊や小1プロブレム等の学級経営に深く関わる問題が喫緊の課題の1つとなっている。実地教育Ⅲを通じた学級経営力の向上によって、教師としての資質能力の中核とも言える実践的指導力への自信が深められていたのは、学校現場における学級経営の重大さに関する学生の自覚の現われとも考えられよう。また、学級経営力の向上のためには学生が自ら子どもに対して積極的に働きかけることが不可欠であり、それができたことによって自発的行動力への自信を深めるに至ったと考えられる。

一方、学部学生と大学院生との相違点としては、実地教育Ⅲにおける指導技術の習得の効果が指摘できる。実地教育Ⅲで指導技術が習得できたという自覚は、学部学生では実践的指導力に関する自信を高めることにつながっていたのに対して、大学院生では実践的指導力に関する自信に影響を与えていないだけでなく、自発的行動力という資質能力に関する自信を低下させていた。『指導技術の習得』因子は主に授業実践という教師として最も多くの時間を割く活動に関する項目から構成されていた。したがって、指導技術について多くのことが学べたという実感が実践的指導力の自信を高めていたという学部学生における結果は妥当なものと言えよう。しかし高い水準の授業を実践するためには、カリキュラムや教科内容を熟知し教材研究を十分に行なう必要がある。そして、それらに熱心に取り組み多くの時間を費やすことによって、実習中の他の取り組みが不十分になってしまう可能性も考えられよう。大学院生では、指導技術の習得につながるような活動に時間を費やすことによって、実習中の自主的・積極的な行動や他者との協力活動が相対的に減少し、その結果として指導技術の習得が自発的行動力の自信に対して負の影響を及ぼしたのかもしれない。

学部学生と大学院生との2つ目の相違点は、実地教育Ⅲでの人間関係が及ぼす影響であった。実習生同士や児童との関係が教師としての資質能力への自信を高める効果を示したのは学部学生においてのみであり、大学院生ではそのような効果は認められなかった。実地教育Ⅲで

は複数の実習生が同一の学級に配属されており、教材研究をはじめとした様々な作業を共同で行うなかで、協力だけでなく葛藤を経験する実習生も少なくない。また、配属された学級での児童との交流は、実習生が「教師」としての立場を実感する大きなきっかけとなるものであろう。実際に、実習を終えた学生が実習生同士や児童との人間関係の経験と絡めて教師としての自信について言及することは珍しくない。学部学生における分析結果は、そのような実態に一致するものであると言える。一方、大学院生では実習中の人間関係が教師としての資質能力に関する自信に影響を与えていなかったということからは、彼らの資質能力への自信には実習中の個々人の活動が関連していることが考えられる。しかし大学院生においては、実地教育Ⅲでの指導教員との関係が教師志望度に直接的な影響を及ぼしていることが確認された。本稿における大学院生とは、4年制大学を卒業後、場合によっては教師以外の職を経て、改めて教職に就くことを希望して本学に入学してきた学生であり、学部学生よりも一貫して高い教職に対する自信や志望をもっていた(表4)。このような大学院生にとっては、将来の自分自身を思い描く際の具体的なモデルとなりうる指導教員がメンターとして特に重要な役割を担っており、教師志望度にも影響を与えていることを示唆する結果であると言える。大学院生の教師志望度に対しては、指導教員との関係性に加えて対人関係能力に関する自信も直接的な正の影響を及ぼしていた。一方、学部学生の教師志望度に影響を与えていたのは実地教育Ⅲを通して向上した教職意欲だけであった。したがって教師志望度に対する直接的な影響を及ぼす要因は、学部学生と大学院生で異なると言える。しかし先述のように、教職意欲の向上は対人関係能力に関する自信に対して正の影響を与えていることから、大学院生においても実地教育Ⅲを通じた教職意欲の向上は対人関係能力への自信を媒介して間接的に教師志望度を高めていたと言える。

最後に7月調査と11月調査でマッチングできたデータに基づく分析結果について考察する。本稿においてマッチングできたデータは33名と少数であったため、結果の解釈には慎重を期すことが必要であるが、実地教育Ⅲの履修前後において、教師としての資質能力に関する自信にも教師志望度にも有意な変化は認められなかった。この結果は多くの先行研究と同様に、実地教育Ⅲを経験することによりすべての学生が教職への自信や志望度を上昇させるのではないことを示すものである。別惣・岩田・米沢・諏訪・梅澤(2010)は教師としての資質能力に関する到達度の自己評価を新任教師と学部3年生および4年生で比較しているが、ここでは学生の自己評価の方が学校現場に入職した教師よりも高いことが報告されている。新任教師の自己評価については、学校現場において

自身の資質能力が実践の中で試されることにより自己評価が低下すること、あるいは日々の職務の遂行を通して自身の資質能力に対する要求水準が高まることにより相対的に自己評価が低下することが考えられる。つまり新任教師の自己評価の低さは一概にネガティブな結果と解釈することはできない。実地教育Ⅲの履修後に教職に関する自信や志望度が上昇しないことについても、同様に考えられよう。さらに教師志望度に関しては、天井効果が働いていた可能性もある。表4および表5から分かるように、本稿の調査対象者の教師志望度は実地教育Ⅲの履修前から十分に高い水準にあったため、履修後も変化しなかったことが考えられる。但し、実地教育Ⅲの履修前後で一貫して教師志望度が低かった学生はそれ以外の学生よりも、実地教育Ⅲを通じた『教職意欲の向上』が弱かったことが明らかとなった。指導技術や学級経営といった実務的な側面や実習に対する満足度には差異がなかったことから、実地教育Ⅲを教職に関わる実務経験に留めず、自分自身にとって教職とは何かという考えを深める経験とすることが、教師志望度の上昇につながるのかもしれない。

しかしながら、別惣・長澤(2003)および別惣(2004ab)の分析では本稿における結果とは異なり、資質能力に関する自信や教師志望度は実地教育Ⅲの履修前よりも履修後において有意な上昇が認められている。このような違いに対しては、調査方法の影響も考えられる。つまり別惣・長澤(2003)と別惣(2004ab)のデータは記名式で収集されていたのに対して、本稿においては無記名で調査を実施していた。また別惣(2004b)では学部4年生を対象として回想法により回答を求めたデータが分析に用いられていた。したがって本稿で分析したデータとは回答時の心理状態がいくぶん異なっていたとも考えられ、それにより分析結果にも差異が生じた可能性がある。実地教育Ⅲの履修前後における資質能力に関する自信と教師志望度の変化については、今後さらに十分なデータを蓄積することによって検討する必要があるであろう。

引用文献

- 阿形健司 2005 学生の教職観に与える教育実習の効果—パネル調査の結果から— 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 54, 87-90.
- 別惣淳二 2004a 事前指導としての社会教育施設と連携した観察参加実習の意義—3年次及び4年次の主免教育実習に及ぼす影響に注目して— 兵庫教育大学研究紀要, 24, 93-103.
- 別惣淳二 2004b 実践的指導力の育成をめざす実地教育科目の役割と成果—兵庫教育大学を事例にして— 教師教育研究, 17, 63-72.
- 別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英広・梅澤実 2010 小学

- 校教員の資質能力形成に関する調査研究—学部生と新任教員の到達度評価を中心に— 兵庫教育大学研究紀要, 36, 31-38.
- 別惣淳二・長澤憲保 2003 事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究—社会教育施設と連携した観察参加実習を通して— 兵庫教育大学研究紀要, 23, 125-135.
- 別惣淳二・渡邊隆信・長澤憲保・中田高俊・加藤久恵・上西一郎 2009 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(Ⅱ)—実地教育Ⅲに注目して— 学校教育学研究, 21, 9-21.
- 淵上克義・島田俊秀・園屋高志 1994 教育実習に関する事前・事後指導に関する基礎的調査研究(Ⅳ)—教育実習のストレス, 対処行動, 大学進学動機と教育実習後の教職志望度の関係— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 4, 145-153.
- 兵庫教育大学学校教育研究センター 2009 小学校教育実習—実地教育Ⅲ—教育の基本的な方法・技術の修得を目指して 兵庫教育大学教育学部
- 今林俊一・有馬博幸 2007 教育実地研究に関する教育心理学的研究(7) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 213-224.
- 今栄国春・清水秀美 1994 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響—事前・事後測定法による分析— 日本教育工学雑誌, 17, 185-195.
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会 1993 教育大学・教育学部学生の教職への意識と意見(中間報告)
- 持留英世・有馬広海 1999 教師効力に及ぼす教育実習効果 福岡教育大学紀要, 48, 303-309.
- 西松秀樹 2008 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 89-96.
- 貫井正納・市川洋子・吉田雅巳 2001 教育実習前後における学生の授業意識—アンケートによる調査から—千葉大学教育学部研究紀要, 49, 109-114.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋健 1999 教育実習生のストレスに関する研究—教育実習ストレスサー尺度の開発— 教育心理学研究, 47, 335-345.
- 桜井茂男 1992 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良大学教育研究所紀要, 28, 91-101.

付 記

本稿は, 学校教育学部平成17年度卒業生の難波可奈枝さんが卒業研究として収集したデータを再分析したものである。

(2010. 9. 1 受稿, 2010. 12. 16 受理)